

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное бюджетное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт музыкального и художественного образования
Кафедра художественного образования

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ЛЮБИТЕЛЬСКОГО
КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой

Исполнитель:
Герасимова Юлия Анатольевна
группа БТ - 51zs
направление 51.03.02 -
«Народная
художественная культура»
профиль «Руководство
любительским театром»

Руководитель ОПОП

Научный руководитель:
Тихонова Елена Вадимовна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры художественного
образования

Екатеринбург 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	6
1.1. Основные положения отечественной теории способностей	6
1.2. Творческие способности в театральной деятельности.....	20
ГЛАВА 2. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	26
2.1. Методы и приемы развития творческих способностей на занятиях любительского кукольного театра.....	26
2.2. Описание результатов опытной работы	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	488
ПРИЛОЖЕНИЕ	501

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность выпускной квалификационной работы. Влияние детского творчества на развитие личности ребенка очень велико. Сейчас России нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Именно детский возраст является самым благоприятным для решения и реализации сложных педагогических задач, которые ставят перед собой практики, руководители детских творческих коллективов и педагоги дополнительного образования. Театральная деятельность оказывает разностороннее воздействие на развитие ребенка, побуждает к нравственно-эстетическим переживаниям, ведет к формированию мышления и воображения. Проблема гармоничного развития личности особенно актуальна в наше дни, когда люди все больше интересуются информационными технологиями и меньше уделяют внимания творчеству, в частности театру.

Младший школьный возраст представляет собой очень важный этап в процессе формирования личности ребенка. Именно в этот период очень важно развить творческий потенциал ребенка, так как в дальнейшем сделать это будет намного труднее. Необходимо развивать творческие способности именно в дошкольном и младшем школьном возрасте. В этот период дети открыты всему новому, любознательны, способны импровизировать; они позитивно относятся к взрослому, который выступает образцом для подражания, полны желания создавать творческие продукты деятельности.

Значительную работу по исследованию проблем развития способностей проделали отечественные ученые. В трудах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, Г.С. Костюка и др. излагаются основы и основные предпосылки для всестороннего анализа этих сложнейших вопросов. Дальнейшие исследования как в области общей теории способностей, так и в разработке проблем развития специальных способностей проведены К.А.

Абульхановой-Славской, Т.И. Артемьевой, Л.Л. Бочкаревым, Л.А. Венгером, А.Л. Готсдинером, В.И. Киреенко, В.А. Крутецким, Я.А. Пономаревым, К.В. Тарасовой, Л.П. Уманским, В.Д. Шадриковым и многими другими. В их трудах определены основные положения общей теории способностей, намечены пути изучения специальных способностей и условия их развития.

Анализу психолого-педагогической литературы по изучению творческих способностей младших школьников посвящено значительное количество работ отечественных и зарубежных авторов: Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Дж. Гилфорда, П.Е. Торренса и др.

Вопросы развития творческих способностей детей в театральной деятельности находят отражение в работах А.Ю. Стрельцова, А.Д. Жаркова, В.М. Чижикова, В.А. Ковшарова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Б.П. Никитина.

Проблема заключается в поиске методов и приемов развития творческих способностей детей средствами театрального искусства.

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить на практике развитие творческих способностей детей в любительском кукольном театре.

Объект: учебно-воспитательный процесс в любительском кукольном театре.

Предмет: методы и приемы развития творческих способностей у детей в театральной деятельности.

Гипотеза: если использовать методы и приемы театральной педагогики на занятиях любительского кукольного театра, то творческие способности детей разовьются.

Задачи:

- 1) охарактеризовать основные теоретические положения отечественной психологии по проблеме развития способностей;
- 2) описать творческие способности в театральной деятельности;

3) разработать творческие задания для детей с использованием методов и приемов театральной педагогики, апробировать их на практике и обобщить результаты.

Методологическая основа исследования: основные теоретические положения отечественной теории способностей (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев и др.); основные теоретические положения психологии по проблеме развития творческих способностей (В. Н. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев, Дж. Гилфорд, П.Е. Торренс, Р. Гарднер); основные положения теории и методики обучения театральному искусству (К.С. Станиславский, В.Э. Мейерхольд, В.И. Немирович-Данченко, М.А. Чехов, Б.Е. Захава, С.В. Гиппиус и др.); основные положения методологии и методики научно-педагогического исследования (А. М. Новиков, Э.Б. Абдуллин, М.Н. Скаткин и др.).

Методы исследования: изучение и анализ литературы по изучаемой проблеме, наблюдение, беседа, сравнение, анализ передового педагогического опыта, обобщение.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

1.1. Основные положения отечественной теории способностей

Способности изучаются различными науками: философией, социологией, эстетикой, психологией и педагогикой и др. Кроме того, каждая конкретная наука трактует человеческие способности со своих позиций.

Способности представляют собой сложное, многоплановое целостное образование; им свойственны общие закономерности. Способности изучаются с точки зрения философско-социологического и общепсихологического подходов к этой проблеме. Если объектом философского подхода выступают всеобщие социальные закономерности, лежащие в основе человеческих способностей, то объектом психологического анализа становятся особенности психических процессов в процессе функционирования и развития человеческих способностей отдельного индивида.

Исследования проблем способностей в психологии и педагогике показывают, что можно выделить ряд направлений:

- выявление общественно-исторической сущности способностей, их зависимость от социальных условий (общепсихологический аспект);
- изучение психологического механизма способностей, анализ их структуры и принципов формирования;
- исследование в более узком плане специфики проявления способностей, их функционирования в определенных видах деятельности (психолого-педагогический аспект, связанный с разработкой в педагогике конкретных методов их развития).

Разнообразные определения понятия «способность» в современной психологической литературе говорят о сложности их содержания, связанного с требованиями конкретной деятельности, в которой они проявляются и

образуют определенную структуру. В литературе выделяют «положение о взаимосвязи способностей и деятельности, которое конкретизирует и развивает фундаментальную концепцию Л.С. Выготского об общественно-исторической, социальной, природе человеческой психики и является основным в теории способностей» [12, с. 23]. В отечественной психологии это положение как принцип теоретического исследования был глубоко обоснован С.Л. Рубинштейном и Б.М. Тепловым, в трудах которых представлена фундаментальная разработка проблемы способностей как в плане выявления их психологической структуры, так и установления путей и принципов их формирования и развития.

В научных трудах С.Л. Рубинштейна способности рассматриваются как «сложное синтетическое образование личности», в основе которого находятся задатки, т.е. наследственно закрепленные предпосылки для развития способностей (или анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека). «Способности не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, важно видеть их взаимообусловленность: с одной стороны, способности являются предпосылкой овладения знаниями, умениями и навыками, с другой стороны в процессе этого овладения и происходит формирование способностей» [24, с. 103].

Таким образом, все выше сказанное подводит к осознанию главного положения теории способностей: основой их развития является деятельность. При этом С.Л. Рубинштейн связывает способности не с конкретным характером человеческой деятельности, а с развитием в ней психических процессов: ощущений, восприятия, памяти, внимания, мышления и воображения. Это означает, что природная составляющая способностей включает не только врожденные задатки, но и психологические качества и особенности человека в их развитии и совершенствовании, которые приобретают облик «способностей» под влиянием определенным образом складывающихся условий жизни и деятельности индивида.

Другое важное положение теории способностей – это вопрос о связи общественного и природного в способностях человека. «В своей постоянной практической и теоретической деятельности человечество вырабатывает новые знания, способы действия, которые носят общественный характер. Чтобы индивид мог освоить эти знания, эти способы, необходимо общение в широком смысле – и как обучение, и как воспитание» [10, с. 72]. Таким образом, общественно выработанные знания и способы действия влияют на развитие психических свойств человека. Однако превращение этих свойств в способность (например, мышления – в развитую мыслительную способность, простого восприятия – в художественное восприятие и творчество) возможно только при определенных условиях деятельности. Следует подчеркнуть и то, что мысль об общественной обусловленности развития способностей не снижает их значения как природного образования.

Основой для решения основных вопросов теории способностей С.Л. Рубинштейн считает взаимосвязь внешних и внутренних условий их развития. «... из выявления различия между накоплением общественно выработанного опыта и самим механизмом развития способностей вытекают многие важные положения: способности не могут насаждаться извне – для их развития у индивида существуют внутренние условия; способности не predetermined, не существуют в готовом виде до развития человека, а развиваются в нем «в процессе его взаимодействия с вещами и предметами, продуктами исторического развития» [24, с. 112].

В результате С.Л. Рубинштейн подходит к исключительно важному, как в практическом, так и в теоретическом смысле, вопросу о развитии. Он утверждает, что развитие человека, в отличие от накопления опыта, овладения знаниями, умениями и навыками – это и есть развитие его способностей. При этом развитие способностей совершается по спирали: реализация возможности, которую представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для их дальнейшего развития.

Б.М. Теплов и его ученики рассматривают способности, прежде всего, как индивидуально-психологические различия между людьми. Поэтому способности, по определению Б.М. Теплова, «это индивидуально-психологические особенности», которые включают в себя три признака:

- отличают людей друг от друга;
- имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности;
- не сводятся к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека» [12, с. 26].

Основные положения в исследовании способностей Б.М. Тепловым близки к теоретической концепции С.Л. Рубинштейна:

- положение о роли деятельности в развитии способностей, о том, что они не только проявляются, но и создаются в ней, из чего следует, что способности не могут возникнуть вне соответствующей деятельности;
- признание важной роли задатков как врожденных анатомо-физиологических способностей, лежащих в основе развития способностей, так как они формируются в соответствии со специфическими психологическими закономерностями, а не заложены в свойствах нервной системы;
- выявление взаимосвязи между способностями и склонностями и интересами;
- положение о качественном различии способностей у разных людей. Это положение говорит о том, что успешное выполнение какой-либо деятельности обеспечивается не отдельной способностью, а их своеобразным сочетанием.

Исходя из предыдущих положений, Б.М. Теплов подчеркивает, что «мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен лишь через более синтетическое понятие «одаренности», понимаемой как то качественно своеобразно

сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения успеха в выполнении той или иной деятельности» [26, с. 45]. Однако одаренность сама по себе не обеспечивает успеха в деятельности, а создает возможность для него. Успех зависит не только от одаренности, но и от овладения необходимыми навыками и умениями.

Таким образом, труды С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова не только закладывают теоретические основы, но и открывают пути для формирования, развития и воспитания способностей.

Дальнейшее развитие теории способностей связано с именами А.Н. Леонтьева и Б.Г. Ананьева.

А.Н. Леонтьев говорит о решающей роли социальных условий, значении воспитания в развитии способностей человека и меньше придает значение природной стороне, подчеркивая, что сами достижения человеческой деятельности, ее результаты не передаются по наследству. Поэтому он определяет способности как «прижизненно формирующиеся новообразования». Если Б.М. Теплов рассматривает свойства высшей нервной деятельности как элемент структуры врожденных задатков, то А.Н. Леонтьев выносит их за пределы этой структуры, считая, что они представляют собой «природные способности, которые развиваются в силу вовлеченности задатков в деятельность» [26, с. 11].

Главная идея А.Н. Леонтьева состоит в следующем: все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений. «Овладение достижениями общественного развития, «перевод» их в свои способности осуществляется при условии активной и адекватной деятельности и в процессе общения, который и является процессом воспитания» [14, с. 12].

Б.Г. Ананьев рассматривает другие подходы к проблеме развития способностей, он предполагает, что одаренность – это готовность к развитию в разных направлениях, т.е. основа для возникновения и формирования

специальных способностей. При этом причинно-следственная взаимосвязь между видом деятельности и специальными способностями изменяется в процессе развития человека: практический опыт труда в определенной области порождает специальные способности, которые, становятся внутренней силой всего последующего развития.

Так же Б.Г. Ананьев подчеркивает связь способностей с развитием целостной личности: «Способности есть проявления творческого развития ума, а не просто накопления знаний, новаторской позиции по отношению к ним, самостоятельности и сознательности» [2, с. 127]. Интересны его высказывания о природе таланта, его взаимосвязи с характером, волей, целями человека. Б.Г. Ананьев ставит вопрос и о взаимозависимости общего и специального развития: он утверждает, что «за вопросом о соотношении одаренности и специальных способностей стоит еще более фундаментальная проблема соотношения общего и специального развития, особенно значимая для детской и педагогической психологии» [2, с. 130].

Следует отметить, что в отечественной психологии разработано принципиальное положение о неразрывной связи специальных способностей с общими. При этом («умственные») способности определяются как система интеллектуальных свойств человека, которая обеспечивает относительную легкость и продуктивность, в овладении знаниями, в научной деятельности; специальные способности – как такая система свойств личности, которая обеспечивает достижение высоких результатов в познании и творчестве. Основанием для такого разделения служит наличие разных видов деятельности, предъявляющих специфические требования и формирующих специфические свойства человека. Однако такое разделение достаточно условно. На самом деле специальные способности тесно связаны с общими. Развитие общих способностей создает больше предпосылок для развития специальных способностей, а развитие специальных способностей положительно влияет на развитие интеллектуальных сил личности. «В процессе специфической деятельности общая способность так преобразуется,

что, оставаясь общей по своей природе, она уже выступает как специфическая способность. Это диалектическое единство, подчеркивает В.А. Крутецкий, что позволяет преодолеть чрезмерное противопоставление общих и специфических способностей» [12, с. 29]. Из этого следует, что специальные способности являются важными и самостоятельными, но составляющими целостную структуру возможностей человека в различных видах деятельности.

Способности в широком плане рассматриваются в работах А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева и К.К. Платонова. Эти психологи ставят вопрос о разрыве между способностями и другими свойствами личности, считают, что под способностями надо понимать «ансамбль свойств», который необходим для осуществления какой-либо деятельности, и включают в него систему личностных отношений, а также эмоционально-волевые особенности человека.

А.Г. Ковалев рассматривает «ансамбль свойств» как органическую связь свойств человеческой личности, взаимодействующих в определенной системе, где одни являются опорными, другие – ведущими, а третьи играют вспомогательную роль» [12, с. 29].

К.К. Платонов исходит из связи способностей со структурой личности. По его мнению, структура личности включает четыре структуры:

- 1) направленность, отношения и моральные черты личности;
- 2) знания, умения и навыки, которые вместе с привычками составляют опыт личности;
- 3) индивидуальные особенности отдельных психических процессов: эмоциональность, мышление, чувства, воля, память, которые представляют собой функциональные особенности личности;
- 4) свойства темперамента. При этом К.К. Платонов приходит к выводу, что указанные структуры связаны с общими качествами личности, т.е. характером и способностями, поэтому понять способности можно только в связи с изучением личности в целом.

В.Н. Мясищев, А.Г. Ковалев, А.В. Ярмоленко и другие ученые исследуют взаимосвязь склонностей и способностей, обращают внимание на то, что во всех определениях способностей отсутствует то, что превращает требования вида труда в стойкие черты человека и отражает эти требования в структуре личности. При этом интерес и склонности, тем самым оказываются вне способностей. «Между тем склонность – это не только «первичное проявление индивида, свидетельствующее о наличии предпосылок к развитию способности», но и «избирательно-положительное», «эмоционально-волевое» отношение к деятельности, которое обеспечивает рост и развитие способствует, содействует развитию природных задатков и формированию новых свойств» [18, с. 4]. Следовательно, склонность является важным фактором развития способностей. Склонность идет как бы впереди способности и таланта. Она пробуждает дремлющие силы, мобилизует трудоспособность, побуждает к поискам деятельности, к подтверждению и осознанию высоко значения этой деятельности.

«В свою очередь интерес как эмоционально-положительное отношение к той или иной системе знаний, как стремление расширять свои знания и умения в той или иной области науки, техники, искусства является основой формирования склонностей и направленности личности» [30, с. 92]. Однако интерес становится движущей силой развития способностей лишь в том случае, если он имеет постоянный характер, если он систематически насыщается все усложняющейся системой знаний, которая начинает определять движение интереса, его глубину и широту.

«В связи с этим показательно соотношение между способностями и знаниями, умениями и навыками. Основой теоретических подходов к выявлению характера их взаимосвязи является положение С.Л. Рубинштейна о том, что способность состоит из двух компонентов: отработанной совокупности операций, способов, при помощи которых осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется совокупность этих операций. Второй компонент и составляет

способность в собственном смысле слова, а на первом компоненте базируется процесс овладения знаниями. Это и дает основания, Б.М. Теплову говорить о способностях как психических свойствах, которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но объясняют легкость и быстроту их приобретения; А.Н. Леонтьеву – рассматривать способности как психологический эффект процесса присвоения человеком продуктов культуры, в отличие от знаний и умений, которые являются его материальным результатом; А.Г. Ковалеву и В.Н. Мясищеву – считать, что способности характеризуются «умелостью», результатом совершенствования и обобщения умений и навыков» [12, с. 31]. Таким образом, большинство исследователей считает способности психическими свойствами, функция которых состоит из регуляции и обобщения знаний, умений и навыков.

Все вышесказанное подводит к выводу о том, что способности проявляются, если они:

- структурно соотнесены с требованиями данной деятельности;
- структурно соотнесены с ведущими для этой деятельности качествами личности;
- едины с интересами и склонностями личности;
- отвечают требованиям среды, поддерживающей развитие способностей.

Таким образом подтверждается одно из важных положений теории способностей – о взаимосвязи внешних и внутренних условий их развития. «Признавая, что ведущим фактором развития способностей являются внешние, социальные условия, ученые большое внимание уделяют природным данным человека» [10, с. 64].

Развивая положение А.Н. Леонтьева о прижизненном формировании способностей, В.Н. Мясищев и А.Л. Готсдинер подвергают критике анатомо-физиологическое понимание задатков, но при этом не отвергают психологического понятия задатков: «под ними понимаются врожденные или прижизненно приобретенные свойства личности, которые облегчают

овладение какой-либо деятельностью и позволяют ее осуществить на высоком качественном уровне» [12, с. 32]. По их мнению, предпосылками формирования способностей являются особые психические свойства, которые формируют устойчивую склонность к какой-либо области общественного опыта, а затем включаются в качестве основного звена в сложную функциональную систему этих способностей.

Таким образом, с точки зрения современной психологии способности являются результатом сложного динамического взаимодействия многих участков мозга, нервной системы и представляют собой сложные саморегулирующиеся процессы. Они социальны по происхождению, опосредованы внешними взаимодействиями, а по способу функционирования сознательны и произвольны.

«Подход к способностям как свойствам функциональных систем позволяет ученым по-новому подойти к ряду проблем. Так формируется:

1. Иная трактовка соотношения общих и специальных способностей, положение о том, что любая деятельность осваивается на фундаменте не специальных, а общих способностей, имеющих оперативный характер или «тонкую приспособленность свойств личности к требованиям деятельности» [30, с. 291]. Поэтому проблема профессиональных способностей – как проблема трансформации общих способностей в специальные является проблемой обучения.

2. Рассмотрение проблемы компенсации способностей с позиции психологической системы деятельности: указывается, что отдельные способности не компенсируют друг друга, а образуют индивидуально-своеобразную систему, проявляющуюся в индивидуальном способе деятельности.

3. Исследование системности проявления отдельных способностей в деятельности, которая связана с тем, что в результате формирования функциональной системы деятельности она приобретает новые качества: с одной стороны, это относится к каждой способности, участвующей в

деятельности, но в ансамбле с другими способностями сама приобретает новые стороны, новые свойства» [30, с. 291].

При обращении к современным исследованиям проблемы способностей важно подчеркнуть, что новые подходы не противоречат важному положению отечественной теории способностей, которое заключается в применении принципа общего, особенного и единичного к анализу способностей. «Использование этого принципа позволяет выявить психологическую структуру способностей, которая включает в себя:

- общий компонент, имеющий место в любой структуре способностей и вскрывающий их общепсихологическую характеристику;
- особенный, специальный компонент, обусловленный специфическими чертами того или иного вида деятельности;
- единичный, индивидуальный компонент, раскрывающий качественное своеобразие способностей данного индивида» [10, с. 49].

Если обращаться к вопросам соотношения социального и индивидуального в человеческих способностях, следует отметить значительный вклад в эту проблему К.А. Абульхановой-Славской. Развивая идеи С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, она подчеркивает, что человек как общественное существо в обществе и посредством общества может развивать и совершенствовать свои способности. Поэтому развитие индивидуальных способностей должно включать в себя присвоение продуктов культуры, выработанных обществом. Однако человеческая культура, точнее, достигнутый уровень культурного развития влияет на способности человека, и непосредственно не определяет их уровень, так как развитие способностей определяется не только наличием продуктов человеческой культуры, но прежде всего деятельностью индивида по их присвоению. Причем сам человек в этом процессе пассивен. «Бесспорно и то, что психическая деятельность, не производя полезного для общества продукта, должна иметь свой, удовлетворяющий ее результат, из которого она черпает дальнейшую активность» [12, с. 34].

«В зависимости от способа потребления продуктов человеческой культуры индивид может:

а) развиваться в рамках тех достижений, которые зафиксированы в предметах культуры, и тогда можно говорить не о способностях, а о знаниях, умениях и навыках, рассматривая процесс развития как воспроизведение индивидом уже имеющегося в общем фонде культурных ценностей;

б) развивать свои способности, в результате которых добавляется нечто новое к тому, что зафиксировано в тот или иной отрезок времени. В таком случае можно говорить о способностях в истинном понимании их значения как о творчестве - выходе за пределы данного вида деятельности» [12, с. 35].

Исходя из положений о том, что у человека имеются те или иные потенциальные свойства и психические особенности, К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, что их влияние не идет в направлении уравнивая индивидов, их стандартизации. Вышеизложенные подходы позволяют говорить о проблеме развития способностей за пределами их связи со специальным видом деятельности, дают возможность рассмотреть более широкую совокупность предпосылок индивидуальных способностей. При этом психическая деятельность рассматривается как «регулятор жизнедеятельности» данного, конкретного человека, а различия психических особенностей и способностей объясняются не только закономерностями самой психики, но и тем, какое место занимает человек в обществе.

Каждая деятельность предъявляет определенные требования как к специальным, так и к общим способностям. Поэтому недостаточно узкопрофессионально развивать личность: только ее всестороннее развитие обеспечит выявление и формирование общих и специальных способностей в их единстве. Отсюда возникают двусторонние задачи специфики профессии и корректировки общего и специального развития.

«Теоретический анализ способностей и педагогическая практика выдвигают на передний план проблему различий в психологической деятельности людей; эти различия связаны не только с физиологическими

особенностями, но и с различными способами их жизнедеятельности. В тоже время качественное различие способностей ведет к различным способам выполнения одной и той же деятельности, предоставляет возможности «компенсации способностей» [26, с. 30]. Таким образом, успешное творческое выполнение деятельности может быть достигнуто разными путями. Следовательно, это предполагает индивидуальный подход к развитию каждого человека.

Итак, подведем итоги сказанному выше.

Под способностями понимается ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней. А также «сложные образования, в которых взаимодействуют природные задатки, индивидуально-психологические особенности человека и общественный компонент – общественно выработанные знания и способы действия» [5, с. 566]. Все эти компоненты соединяются в способность лишь в соответствующей деятельности и в результате общения.

Способности проявляются и развиваются в условиях активной и адекватной им деятельности. При этом очень важна взаимосвязь между способностями и знаниями, умениями, навыками: способности являются, с одной стороны, предпосылками овладения знаниями, умениями, навыками, и, с другой стороны, в процессе этого овладения развиваются сами.

«Способности не являются только результатом собственной деятельности человека - формируются и в результате социального влияния - общения, обучения, воспитания. При этом необходимо иметь в виду, что способности не могут просто насаждаться извне – у каждого человека существуют свои внутренние условия их функционирования, которые должны учитывать в работе. Нельзя игнорировать и деятельное начало в человеке, его собственную активность, когда психическая деятельность становится регулятором всей жизнедеятельности индивида» [2, с. 97].

«Способности не изолированное проявление личности, они находятся в органическом единстве с другими качествами в целостном складе психической жизни. С другой стороны, каждая отдельная способность – комплекс различных свойств, связанных сложным взаимодействием. Это требует от педагога понимания их роли в «ансамбле», и в первую очередь – пристального внимания к интересам и склонностям человека» [14, с. 30]. Обращая внимание на склонности и определяя за ними способности, нужно не упускать из виду и формирование других внутренних предпосылок развития способностей, таких черт характера, как целеустремленность и организованность, работоспособность и требовательность к себе.

«Способности как общие качества личности входят в ее структуру и тесно связаны с характером, волей, целями человека. Поэтому понять, а значит и развивать, способности можно только в связи с изучением личности в целом. Это ставит перед учителем задачу ликвидации разрыва между способностями и другими свойствами человека. С другой стороны, основной целью способностей становится именно формирование личности обучающегося, включающее развитие таких ее качеств и свойств, которые необходимы для различных видов деятельности и даже могут стать определяющими во всей жизни» [30, с. 306]. В итоге эта цель открывает перспективы для личностно-творческого воздействия учителя на ученика и превращает воспитание в процесс целенаправленного создания атмосферы жизни, в которой реализуются все накопленные человечеством духовные ценности.

1.2. Творческие способности в театральной деятельности

Творческая деятельность предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. А «способность человека принимать творческие решения, принимать и создавать принципиально новые идеи» получила название творческой, согласно Большому энциклопедическому словарю [5, с. 739]. Существует большое число разноплановых факторов, определяющих как природу, так и проявление творческих способностей. В основном эти факторы можно объединить в три группы.

Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности.

Вторая группа включает все формы влияния социальной среды на развитие и проявление творческих способностей.

Третья группа факторов связывает развитие творческих способностей с характером и структурой деятельности.

Следует отметить, в настоящее время в зарубежной психологии наблюдается повышенный интерес к вопросам творческого развития детей. Необходимость развития творческих способностей связывают с престижем страны, зависящим от количества и качества творческой продукции, а также с личной удовлетворенностью трудом, с проблемой свободного времени, с оптимизацией семейных отношений и т.п.

Единой стройной теории творчества и развития творческих способностей не существует. Однако во всех работах современных зарубежных и отечественных ученых можно проследить некоторую единую тенденцию, единые принципы подхода к решению данной проблеме (Дж. Гилфорд, Э. Торренс, В.П. Дружинин, Я.А. Пономарев и др.).

Приведем основные теоретические положения о развитии творческих способностей [11].

1. Творческие способности, или творческий потенциал, заложены в каждом ребенке. Творчество – это естественная, природная функция, которая проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей к той или иной конкретной деятельности. Существует творчество гениев и творчество в выполнении простых повседневных дел. Творчество нельзя сводить только к труду писателя, художника, ученого, конструктора, поскольку оно может проявляться и в преподавании, и в торговле, и в приготовлении пищи, и в любой другой деятельности. Творчество, тем самым, рассматривается как некоторый специфический стиль деятельности, а не вид деятельности. Этот стиль деятельности не всегда совпадает со специальными способностями какой-либо конкретной деятельности.

2. Развитие креативности (как стиля деятельности) происходит в деятельности, именно в творческой деятельности. Рассматривая творческое мышление как «естественное», присущее каждому человеку, и считая, что именно по этому принципу происходит вся работа подсознания, исследователи видят причину формирования другого, нетворческого стиля мышления в том, что процессе обучения в школе дети постоянно сталкиваются с задачами «закрытого типа», т.е. имеющими заданный набор элементов и единственное правильное решение.

На этом принципе построены и все интеллектуальные тесты. В результате такого обучения у детей формируется тип мышления, базирующийся на ранее сформированных знаниях и операциях.

В зарубежной психологии творческие способности первым начинает изучать Дж. Гилфорд. Он выявляет принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией. «Конвергентное мышление актуализируется в том случае, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственное

верное решение (о чем упоминалось выше). Хотя, в принципе решений может быть и несколько (множество корней в уравнении), но это множество всегда ограничено» [10, с. 103]. Таким образом, Дж. Гилфорд сравнил способность к конвергентному мышлению с тестовым интеллектом, то есть интеллектом, измеряемым высокоскоростными тестами IQ.

Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях» [10, с. 106]. Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дж. Гилфорд не связывает интеллект с структурой творческих способностей (креативности).

Дж. Гилфорд выделил шесть параметров творческих способностей:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость как способность продуцировать разнообразные идеи;
- 4) оригинальность как способность давать нестандартные ответы;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- 6) способность к анализу и синтезу.

В отечественной психологии проблемы творческих способностей продолжает изучать В.Н. Дружинин [11]. Он определяет, что «развитие творческих способностей проходит как минимум две фазы:

1. Развитие «первичной» креативности как общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности. Сензитивный период этого этапа, по данным ряда авторов, наступает в 3-5 лет» [11, с. 57]. В это время подражание значимому взрослому как креативному образцу, является основным механизмом формирования креативности.

2. «Подростковый и юношеский возраст (приблизительно от 13 до 20 лет). В этот период на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона»,

дополнение и альтернатива. На этом этапе особо значимую роль играет профессиональный образец, поддержка семьи и сверстников» [11, с. 58].

В.Н. Дружинин считает «возраст 3-5 лет является наиболее сензитивным для развития творческих способностей. Спад творческих проявлений к шести годам (при активизации интеллектуальной активности) считается следствием уменьшения роли бессознательного в регуляции поведения и возрастанием критичности и рассудочности в сознании ребенка. Для того чтобы ребенок развивался как творческая личность, недостаточно убрать «барьеры» и снять контроль сознания, нужно, чтобы структура сознания стала иной: необходим позитивный образец творческого поведения. Возраст 3-5 лет благоприятен для формирования креативности еще и потому, что ребенок к этому возрасту, с одной стороны, готов к социализации (сформированность речи), а с другой стороны, – еще не социализирован» [11, с. 54].

В.Н. Дружинин говорит о том, что «для формирования творческих способностей необходимо:

- 1) отсутствие регламентации предметной активности, точнее – отсутствие образца регламентированного поведения;
- 2) наличие позитивного образца творческого поведения;
- 3) создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения;
- 4) социальное подкрепление творческого поведения» [11, с. 85].

Из всего сказанного выше можно сделать вывод, что творческие способности скорее всего формируются на основе общей одаренности, так же как и интеллект.

Основываясь на исследованиях Д.Б. Богоявленской об интеллектуальной активности, «творчество можно определить, как некий выход за пределы (наличной ситуации либо имеющихся знаний), можно утверждать: творческие способности выражаются в оригинальном видении проблемы. Поэтому необходимо, осуществлять системное не прямое

формирующее воздействие, а такому требованию отвечает воздействие через определенный комплекс условий микросреды» [4, с. 41].

Изучение творческих способностей в театральной деятельности изучается в трудах Н. В. Рождественской и основывается на общих положениях отечественной теории способностей [22, 23]. Она выделяет такие творческие способности:

1. Богатое воображение – или способность человека к спонтанному возникновению или преднамеренному построению в сознании образов, представлений, идей объектов, которые в опыте в целостном виде не воспринимались или не могут восприниматься посредством органов чувств; способность сознания создавать образы, представления, идеи и манипулировать ими.

2. Легкость ассоциации – или способность, возникающая в процессе мышления между элементами психики, в результате которой появление одного элемента, при определённых условиях, вызывает образ другого, связанного с ним.

3. Отличная память или способность к накоплению, сохранению и воспроизведению знаний и навыков.

4. Импровизация как способность без подготовки создавать сценические образы в момент их исполнения.

5. Эмоциональная отзывчивость или способность легко, быстро, гибко, эмоционально реагировать в конкретной ситуации.

6. Фантазия как способность воображать, сочинять, представлять; фантазия – это обязательное условие творческой деятельности человека, которое выражается в построении образа или наглядной модели её результатов в тех случаях, когда информация не требуется (чистая фантазия) или её недостаточно.

7. Сценическое внимание как активный познавательный процесс, необходимое условие органического действия, осуществляемого с помощью восприятия (зрения, слуха, осязания и т.п.).

Профессиональные и творческие способности актера формируются на основе задатков, которые обеспечивают развитие психических процессов в соответствии с требованиями сценической деятельности. Они же определяют своеобразие внимания, эмоций, воли, речевой продукции, психомоторики.

«Творческие способности в театральной деятельности развиваются при наличии по крайней мере трех обязательных условий:

- 1) потребностей и мотивов, направляющих творческую активность личности в определенную сферу деятельности;
- 2) задатков;
- 3) знаний, умений, навыков, позволяющих овладеть средствами деятельности» [23, с.117].

Иными словами, профессиональные актерские способности не существуют изолированно, а включаются в систему личностных свойств и качеств, из которых важнейшими являются общая художественная одаренность, творческий потенциал личности, система ее отношений, ценностей и черт характера.

Итак, можно сделать вывод, что процесс формирования творческих способностей состоит из ряда этапов и сопровождается овладением социально значимой деятельностью путем подражания. Условием перехода от подражания к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образцом творческого поведения.

Таким образом, одной из важных задач режиссёра любительского самодеятельного театра является своевременное обнаружение творческих задатков актёра-любителя для дальнейшего их развития.

ГЛАВА 2. ОПЫТНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Методы и приемы развития творческих способностей на занятиях любительского кукольного театра

Существует множество форм обучения и воспитания для всестороннего развития детей, но, по нашему мнению, театральная деятельность стоит в этом ряду на одном из первых мест. Это вид деятельности, где игра, воспитание и обучение неразрывно связаны. Занятия в театральной студии позволяют ребенку решать многие проблемные ситуации непосредственно от лица какого-либо персонажа. Полученные знания, умения и навыки дети могут применить в любом другом виде деятельности. Содержание театральных занятий с детьми по развитию творческих способностей в студии включает в себя такие формы [9, 13, 19, 20, 27, 28, 29, 31]:

- тренинги по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной), т.е. упражнения на взаимодействие и общение с партнером;
- отдельные упражнения на развитие памяти: слуховой, зрительной, эмоциональной;
- коммуникативные тренинги, направленные на социально-эмоциональное развитие детей, т.е. развитие наблюдательности за чувствами и эмоциями своими и партнера;
- театральные игры, направленные на развитие внимания, воображения, фантазии;
- речевые тренинги, подразумевающие выполнение артикуляционной и дыхательной гимнастики, работу над исправлением дефектов речи;
- тренинги на снятие физического зажима, включающие различные упражнения на снятие мышечных и сценических зажимов.

Самое важное, на наш взгляд, в работе по развитию творческих способностей состоит в формировании у ребёнка представлений о том, чтобы стать артистом, нужно много уметь, а именно: чётко говорить, правильно дышать, красиво двигаться, уметь правильно подобрать костюм. Для формирования этих качеств существует много упражнений и тренингов, направленных на развитие речевого дыхания, чёткой дикции и разнообразной интонации, эмоций и двигательных способностей.

Для проведения опытной работы выбраны следующие тренинги по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной).

1. Упражнение «Перекинь мяч».

Цель: развитие навыков вербального и невербального общения. Упражнения направлены на раскрепощение, на установление контактов друг с другом и поиску быстрого решения поставленной задачи.

Суть: дети стоят в тесном кругу, им дается небольшой мячик (размером приблизительно с теннисный) и формулируется задание: как можно быстрее перекинуть этот мячик друг другу так, чтобы он побывал в руках у каждого. Оптимальное число участников в кругу от 8 до 10 человек. Упражнение повторяется 3-4 раза.

2. Упражнение «Зеркало».

Цель: физическое раскрепощение и установление контактов с друг другом.

Суть: дети в парах стоят лицом друг к другу. Один – «живой» человек, другой – отражение. Человек у зеркала не торопясь совершает некоторые простые движения, зеркало – копирует их.

3. Упражнение «Ниточка».

Цель: развитие зрительного внимания.

Суть: работает отдельная часть тела ребенка, которая движется за рукой педагога.

Выбранные упражнения на развитие памяти, включают в себя:

1. Упражнение «Мой день Рождения».

Цель: развивать память, способность к длительной концентрации внимания.

Суть: дети по очереди называют свои имена, но к своему имени каждый участник добавляет еще дату своего дня рождения. Второй – имя предыдущего и дату его дня рождения, свое имя и дату своего дня рождения, третий – имена и дни рождения двух предыдущих и свое имя, и дату своего дня рождения и т.д. Последний, таким образом, должен назвать имена и даты дней рождения всех членов группы.

2. Упражнение «Самый внимательный».

Цель: развитие зрительного внимания, памяти.

Суть: дети должны встать полукругом и выбрать водящего. Водящий в течение нескольких секунд старается запомнить порядок расположения игроков. Затем по команде он отворачивается и называет порядок, в котором стоят дети в круге. На месте водящего должны побывать все дети по очереди.

3. Упражнение «Телефон».

Цель: развитие слухового внимания, слуховой памяти.

Суть: словесное сообщение передается шепотом по кругу, пока оно не вернется к первому ребенку.

Опишем коммуникативные тренинги, направленные на социально-эмоциональное развитие детей

1. Упражнение «Человек к человеку».

Цель: снятие эмоциональных зажимов.

Суть: для игры необходимо нечетное число детей. Все дети свободно перемещаются, водящий произносит: «Рука к руке!». И все участники игры, в том числе водящий, должны найти себе пару и соприкоснуться с партнером руками. Тот, кто остался без пары, становится, водящим. Игра продолжается. Команды могут быть разнообразными, например, «Мизинец к мизинцу», «Пятка к пятке», «Ухо к уху» и т.д.

2. Упражнение «Моё настроение».

Цель: развитие умений описывать свое настроение, распознавать настроение других; развитие эмпатии.

Суть: детям предлагается поведать остальным о своем настроении: его можно нарисовать, можно сравнить с каким-либо цветком, животным, можно показать его в движении – все зависит от фантазии и желания ребенка.

3. Упражнение «Передача чувств».

Цель: развивать способность различать эмоциональные состояния невербальным способом.

Суть: ребенку дается задание передать «по цепочке» определенное чувство с помощью мимики, жестов, прикосновений. Затем дети обсуждают, что они чувствовали при этом.

Охарактеризуем выбранные театральные игры:

1. Упражнение «Передай позу».

Цель: развитие памяти, внимания, наблюдательности, фантазии, выдержки.

Суть: дети сидят на стульях в полукруге и на полу по-турецки с закрытыми глазами. Водящий ребенок придумывает и фиксирует позу, показывая ее первому ребенку. Тот запоминает и показывает следующему. В итоге сравнивается поза последнего ребенка с позой водящего. Детей обязательно следует поделить на исполнителей и зрителей.

2. Упражнение «Запомни фотографию».

Цель: развитие произвольного внимания, воображения и фантазии, согласованности действий.

Суть: дети распределяются на несколько групп по 4-5 человек. В каждой группе выбирается «фотограф». Он располагает свою группу в определенном порядке и «фотографирует», запоминая расположение группы. Затем он отворачивается, а дети меняют расположение и позы. «Фотограф» должен воспроизвести изначальный вариант. Игра усложняется, если предложить детям взять в руки какие-нибудь предметы или придумать, кто и где фотографируется.

3. Упражнение «Кругосветное путешествие».

Цель: развитие умений оправдывать свое поведение, сценической веры и фантазии.

Суть: детям предлагается отправиться в кругосветное путешествие. Они должны придумать, где проляжет их путь – по пустыне, по горной тропе, по болоту, через лес, джунгли, через океан на корабле – и соответственно изменять свое поведение.

Практически все речевые тренинги включают в себя артикуляционную гимнастику. Нами выбраны два варианта такой гимнастики:

1. «Уборка» – кончиком языка проводим по деснам пять раз по часовой стрелке, пять раз против часовой стрелки.

2. «Шпага» – острым, крепким языком изнутри колем щеки.

3. «Змея» – язык свернем трубочкой, медленно покажем – быстро спрячем.

4. «До носа, до подбородка» – кончиком языка достать до носа, затем до подбородка.

5. «Часы» – рот круглый, как циферблат. Кончиком языка показываем время: 3, 6, 9, 12 часов.

6. «Мороженое» – кончиком языка слизываем очень длинным языком воображаемые капельки с тающего эскимо на палочке.

7. «Яблоко» – откусить огромный кусок воображаемого яблока и активно его жевать.

8. «Натянуть губы на зубы»

9. «Показать верхние зубы»

10. «Показать нижние зубы»

11. «Показать верхние и нижние зубы по очереди.»

12. «Пятачок» – губы вытянуть длинной трубочкой, как будто говоришь звук «у». Вращать трубочку то по часовой, то против часовой стрелки.

13. «Улыбка». Губы растянуть в улыбку. Вернуть в исходное положение. Повторить 4 – 5 раз.

14. «Кто сильнее». Губы плотно сжаты. Они решили померяться силой: кто окажется сильнее. Верхняя губа давит на нижнюю, а нижняя губа старается оттеснить верхнюю и т.д.

15. «Хоботок». Вытянуть губы вперед. Это ваш воображаемый «хоботок». Представьте, что вы взяли хоботком воображаемую горошину.

16. «Лопата». Язык лежит между губами. Его края касаются уголков рта. Кончик языка лежит на нижней губе. Обнажаем зубы, кончик языка остается между зубами. Язык становится тонким и широким, а затем принимает лопатообразную форму.

17. «Маятник». Язык равномерно движется от уголков губ вправо и влево, подобно маятнику. Повторить движение десять раз. Следите за тем, чтобы не двигалась челюсть.

18. «Корова». Приходилось ли вам когда-либо наблюдать, какие движения совершает корова, жующая сено? Выполняйте круговые движения нижней челюстью справа налево, а затем наоборот.

Опишем тренинги на снятие физического зажима.

1. Упражнение «Марионетки».

Цель: снятие физических зажимов с разных частей тела.

Суть: руки подняты вверх и по хлопку освобождаются мышцы кистей. Локтей, плеч, головы, поясницы, ног, а потом в обратном порядке все «ниточками» поднимается вверх.

2. Упражнение «Танец отдельных частей тела».

Цель: разогрев детей; снятие мышечных зажимов.

Суть: дети становятся в круг. Звучит музыка. Педагог называет по очереди части тела, танец которых будет исполнен:

- танец кистей рук;
- танец рук;
- танец головы;

- танец плеч;
- танец живота;
- танец ног.

3. Упражнение «Воздух- желе- камень».

Цель: попеременное напряжение и расслабление всего тела.

Суть: дети становятся в круг. По команде педагога «ВОЗДУХ!» дети пытаются сделать свое тело максимально «легким», лишенным самого малейшего напряжения, почти парящим. По команде «ЖЕЛЕ!» дети представляют себя в виде находящегося на тарелке желе, оно колыхается, вибрирует, в нем присутствует структура. И наконец, последняя команда — «КАМЕНЬ!» требует от каждого ребенка, участвующего в тренинге, застыть в позе, в которой застыла их команда, напрягая до предела все тело. Педагогу важно не только время от времени менять команды, но и тщательно контролировать ход упражнения, проверяя степень расслабления — напряжения мышц.

Перейдем к характеристике возрастных и психологических особенностей младших школьников. Возрастной этап младшего школьного возраста длится от 6 до 11 лет, согласно психологической периодизации (Д.Б. Эльконин). Как пишет Л.С. Выготский, от развития высших психических функций будет зависеть и эффективность учебного процесса [7, с. 9].

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учение. Развитие способностей происходит в процессе обучения и воспитания. Учебная деятельность предъявляет определенные требования к уровню развития психических процессов ребенка. К началу младшего школьного возраста в психологическом развитии ребенка начинают формироваться навыки произвольного поведения, овладение способами познавательной деятельности, переход от эгоцентризма к децентрации [6].

В соответствии с работами Л.С. Выготского, внешняя социальность (социальные взаимодействия, социальная среда) является условием выражения внутренней социальности (так называемой социальной сущности)

детей. Термин «интериоризация» применяют к процессу перехода внешнего во внутреннее. Через общение, социальное познание и совместную деятельность внешняя активность детей переходит во внутреннюю психическую, при этом внешние требования переходят во внутренние самоограничения, а средства, мотивы и цели деятельности производятся и выбираются самостоятельно, а не задаются кем-то другим. Когда знания становятся интериоризированными, поведение, нормы и способы деятельности могут стать экстериоризированными, т.е. предъявлены окружающим и включены в совместную деятельность с другими людьми. Социальная ситуация развития младших школьников, сложившаяся система отношений детей и взрослых – исходный момент для всех изменений, которые происходят в развитии ребёнка на протяжении этого возрастного периода. Это определяет формы и пути развития детей, виды их деятельности, появление новых психических свойств. Любой возраст имеет специфическую, единственную и неповторимую социальную ситуацию развития [7].

Ситуация поступления ребенка в школу означает значительный перелом в социальном и личностном развитии ребенка. Так, ребенок, став школьником, получает совершенно новые права и обязанности, он впервые знакомится с общественно значимой и полезной деятельностью. И от качества выполняемой им этой деятельности зависят взаимоотношения ребенка со сверстниками и учителями.

1. Для детей младшего школьного возраста характерно преобладание общественно значимых мотивов перед мотивами личностными. Также в данном возрасте происходит разрешение проблемы эгоцентризма в пользу децентрации.

2. Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием высших психических функций: внимания, ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, речи, эмоционально-волевой сферы,

3. Самооценка достаточно адекватна, что позволяет ребенку более объективно оценивать результат своей деятельности.

Доминирующим познавательным процессом в младшем школьном возрасте становится мышление. От интеллекта зависит развитие остальных психических функций. Так в психологии развития отмечается, что именно за период начальной школы прогресс в умственном развитии детей наиболее заметен. Происходит переход от преобладания наглядно-действенного и элементарного образного мышления, от допонятийного мышления к словесно-логическому на уровне конкретных понятий. Изучением развития интеллекта занимался Ж. Пиаже, в работах которого отмечается, что на начальной границе данного возраста преобладает дооперациональное мышление, а на конечной границе – операциональное мышление в понятиях [16]. По его мнению, развитие интеллекта проходит в три стадии: 1) сенсомоторный интеллект; 2) репрезентативный интеллект и конкретные операции; 3) репрезентативный интеллект и формальные операции. Процесс развития мышления и интеллектуальных способностей заключается в процессе интериоризации внешних действий во внутренний план. То есть, сначала ребенок изучает предметы и их свойства (наглядно-действенное мышление), затем он может оперировать образами предметов (наглядно-образное мышление). По мере взросления ребенка развивается способность к обобщению и переносу, а также абстрактное мышление. По мнению Ж. Пиаже возраст шести лет – это дооперациональная стадия развития личности, для которой характерно формирование понятий, ограниченных эгоцентрическим опытом ребенка (например, «магические» представления о причинах и следствиях, анимизм детского мышления).

Младший школьный возраст является возрастом интенсивного интеллектуального развития. В этот период происходит интеллектуализация всех функций, всех психических процессов, их осознание и произвольность. По А.Н. Леонтьеву: чем выше человек поднимается по лестнице развития, тем более опосредованными становятся его психические процессы. В

младшем школьном возрасте развитие всех психических процессов находится в прямой зависимости от уровня развития интеллекта. В результате школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и формирование интеллектуальных операций [14].

Между тем стоит заметить, что посредником между ребенком и окружающим миром, в период младшего школьного детства, является предметное действие. Ни слова, ни наглядные образы сами по себе ничего не значат для развития интеллекта. Для развития интеллектуальных способностей нужны именно действия самого ребенка, который мог бы активно манипулировать и экспериментировать с реальными предметами (видами, их свойствами, формой и т.д.) [4].

Память в младшем школьном возрасте также претерпевает существенные изменения: интенсивно развивается способность к запоминанию, сохранению и воспроизведению материала. В самом деле, если нам трудно или почти невозможно припомнить что-либо из событий раннего детства, то младший школьный возраст уже оставляет много ярких воспоминаний. У младших школьников наиболее развита наглядно-образная память (конкретные сведения, события, лица, предметы, факты). Вместе с тем в процессе обучения создаются благоприятные условия для развития более сложных форм словесно-логической памяти (определения, описания, объяснения).

Центральным психологическим феноменом у младших школьников является становление произвольного характера психических процессов, что обеспечивает развитие произвольной регуляции (эмоций, чувств, мотивов, рефлексии), произвольности в общении, социально-ролевое поведение, социально-нормативную деятельность, процессы самопознания и самосознания.

На нейропсихологическом уровне становление произвольности у младших школьников во многом связано со становлением «функции программирования и контроля». Дефицит данной функции приводит к

нарушениям развития речи, затруднениям в освоении навыков чтения, трудностям в обучении математике, в целом к трудностям в обучении. Произвольность у младшего школьника главным образом формируется именно в учебной деятельности. Социальные требования к ребёнку обычно выражаются в необходимости произвольного слушания (внимать рассказу учителя), произвольной саморегуляции в поведении (сидеть за партой целый урок и заниматься требуемым действием), самостоятельной организации времени (не опаздывать на занятия после перемены, выполнять домашние задания и т.д.). Постепенно младший школьник осваивает способность делать то, что «надо», а не только то, что «я хочу». Младший школьник учится непринужденно управлять собственным поведением. Наивысшее достижение произвольности осуществляется в сложных творческих самостоятельных видах деятельности (проектирование, исследование, конструирование), когда от ребёнка требуется самостоятельная постановка цели, умение найти путь её решения, преодолеть существующие трудности, приложить усилия к реализации замысла и т.д. [16, 17].

Важным новообразованием для младшего школьника выступает рефлексия. Её становление во многом связано с тем, что от ученика требуется не только решение той или иной учебной задачи, но и понимание, как он это сделал, обоснование правильности способа решения. Рефлексивный подход в обучении учащихся младших классов, когда учитель постоянно обращает сознание ученика к пути решения, к пониманию границ своих возможностей и причин затруднений в решении задач, позволяет сформировать способность не только к произвольной, но и к осознанной деятельности. Ребёнок начинает не просто выполнять требуемое от него, но и понимает, что, зачем, как и для чего он делает. Эта способность впоследствии переносится с деятельности на личность и становится психологическим основанием для развития адекватной самооценки.

Не менее важным новообразованием психического развития, которое выступает «продуктом», показателем социальной компетентности

школьников является социальный интеллект. Главная функция социального интеллекта заключается в понимание самого себя в различных психических состояниях, межличностных отношениях, в интерпретации поведения других людей, в готовности к социальному взаимодействию и принятию решений. Социальный интеллект, будучи когнитивной составляющей коммуникативных способностей человека, помимо указанного, обеспечивает самообучение, саморазвитие и самопознание, представляет собой четкую, согласованную группу умственных способностей, которые определяют успешность социальной адаптации.

Учебная деятельность дополняется другими видами деятельности, влияющими на психическое развитие учащихся, но учебная деятельность при этом остается основной и продолжает определять содержание мотивационной сферы личности. Так же следует отметить, что в данный возрастной период качественно изменяются требования к мотивации учебной деятельности. Появляется новый вид учебного мотива – мотив самообразования, представленный пока в наиболее простых формах (интерес к дополнительным источникам знаний). Кроме того, успешное обучение требует более глубоких и содержательных побудительных сил: ориентации на способы получения знаний, интерес к закономерностям и принципам, понимание смысла учения «для себя». Если интерес к учению становится смыслообразующим мотивом у ребенка, его учебная деятельность обеспечивает его успешное психическое развитие [12].

Одними из самых последних норм, усваиваемых ребенком, являются нормы общения и обращения с окружающими людьми, в связи с тем, что они сложны и трудны для детского понимания, поэтому и следование таким правилам одолевается ими с большим трудом.

Таким образом, психологическими новообразования младшего школьного возраста являются: произвольность и осознанность всех психических процессов (внимания, ощущений, памяти, восприятия, мышления, воображения и т.д.), их интеллектуализация, происходящая

благодаря усвоению системы научных понятий; развитие рефлексии, самосознания, мотивации к познавательной деятельности.

Занятия с младшими школьниками в любительском кукольном театре помогают развивать:

- мелкую моторику. Мелкая моторика развивается, когда ребёнок примеряет кукол на пальчики и ручки, когда изучает куклу, ощупывая каждую её деталь, когда учится управлять куклой во время спектакля, когда сам мастерит куклу;

- память. Знакомство с героями, заучивание отдельных слов и целых ролей способствует развитию памяти у младших школьников. Ребёнок учится не только запоминать, но и выстраивать логические и речевые последовательности, так как кукольный спектакль – это определённая последовательность слов и действий.

- образное мышление. Ребёнку, участвующему в представлении кукольного театра, важно видеть полную картину действия. Очень важны репетиции спектакля, так как ребёнку трудно сразу запомнить ход пьесы. На репетициях дети мысленно представляют свой ход действия, последовательность появлений героев, воображают звуковые и световые эффекты, представлять аплодисменты зрителей после спектакля.

- чувство уважения и такта, навыки общения. Когда ребёнок участвует вместе с другими детьми, ему приходится встраиваться в общепринятые социальные рамки. Быть тактичным, уважительным по отношению к другим детям, сдерживать свои эмоции.

Данные тренинги и упражнения апробированы на практике с группой детей младшего школьного возраста на занятиях любительского кукольного театра. Результаты опытной работы представлены в следующем параграфе.

2.2. Описание результатов опытной работы

Опытная работа проводилась в «Комплексном Социальном Центре по Обслуживанию Населения» п. Рефтинский с детьми младшего школьного возраста на занятиях любительского кукольного театра в 2015-2016 учебном году. В ней приняли участие 10 учащихся младшего школьного возраста.

Для проведения опытной работы были разработаны три блока заданий:

- 1) упражнения, направленные на развитие памяти, воображения, внимания, фантазии;
- 2) артикуляционная и дыхательная гимнастика;
- 3) упражнения на взаимодействие с партнером и снятие физических зажимов.

Также были разработаны критерии оценивания описанных заданий:

- воображение;
- память;
- внимание;
- артикуляция;
- физический зажим;
- фантазия;
- взаимодействие с партнером.

Далее сформированы следующие уровни выполнения заданий:

- высокий уровень, характеризующийся выразительностью исполнения упражнения, самостоятельным поиском решения, умением найти новые творческие решения, свободой при взаимодействии с партнером (2 балла);
- средний уровень, характеризующийся выразительностью исполнения упражнения при помощи преподавателя, затруднениями в самостоятельном поиске решения, неумением найти новые творческие решения, незначительными затруднениями при взаимодействии с партнером (1 балл);

- низкий уровень, характеризующийся невыразительностью исполнения упражнения, отсутствием самостоятельного поиска решения, значительными затруднениями при взаимодействии с партнером (0 баллов).

Проведение опытной работы мы начали с проведения бесед и тренингов с детьми, используя разнообразные творческие задания, описанные в параграфе 2.1. За выполнение творческих заданий участники опытной работы получили баллы, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Ф. И. ребенка	Критерии оценивания						
	Воображение	память	внимание	артикуляция	физ. Зажим	Фантазия	Взаимодействие с партнером
Артем К.	1	1	0	0	0	1	1
Вика А.	2	2	1	1	0	1	1
Коля К.	0	1	0	1	1	1	0
Инесса М.	2	1	1	1	1	1	1
Наташа Ф.	1	0	0	1	0	1	1
Данил Д.	1	1	1	0	0	2	0
Илья О.	1	1	0	1	0	1	0
Маша Ф.	1	2	1	1	0	1	1
Дима М.	0	0	1	0	1	2	0
Лиза М.	2	0	1	0	0	1	1

Первоначальная диагностика показала следующие результаты по каждому критерию (таблица 2).

Таблица 2.

критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
воображение	50 %	30 %	20 %
Память	20 %	50 %	30%
внимание	-	60 %	40 %
артикуляция	-	60 %	40 %
физические зажимы	-	40 %	60 %
фантазия	20 %	80 %	-
взаимодействие с партнером	-	60 %	40 %

Таким образом, как показывает таблица 2, у участников опытной работы условно выявлен низкий уровень развития воображения (20 %), памяти (30 %), внимания (40 %), артикуляции (40 %), умений снимать физические зажимы (60 %), умений взаимодействовать с партнером (40 %). Также у участников условно выявлен средний уровень развития воображения (30 %), памяти (50 %), внимания (60 %), артикуляции (60 %), умений снимать физические зажимы (40 %), фантазии (80 %), умений взаимодействовать с партнером (60 %). Высокий уровень развития воображения отмечен у 50 % опрошенных, памяти у 20 %, фантазии у 20 % участников.

В течение учебного года на занятиях в любительском кукольном театре мы использовали разнообразные задания, направленные на развитие творческих способностей детей (описаны в параграфе 2.1.). Все ребята становились более уверенными в себе, демонстрировали положительное отношение к театральным играм и тренингам, развитие коммуникативных умений и навыков в театральных занятиях.

В конце 2015-2016 учебного года был проведен контрольный урок, в ходе которого вновь оценивалось выполнение творческих заданий (результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Ф. И. ребенка	Критерии оценивания						
	воображе ние	Память	внима ние	артику ляция	физ. зажим	фанта зия	Взаимодей ствие с партнером
Артем К.	1	2	0	0	0	2	1
Вика А.	2	2	2	1	1	2	1
Коля К.	1	1	0	2	0	2	0
Инесса М.	2	2	1	1	1	2	1
Наташа Ф.	2	1	1	2	0	1	1
Данил Д.	2	2	1	0	1	2	1
Илья О.	2	1	1	1	0	2	0
Маша Ф.	2	2	2	1	1	1	1
Дима М.	2	0	1	1	1	2	0
Лиза М.	2	0	1	1	1	1	1

Заключительная диагностика показала следующие результаты по каждому критерию (таблица 4).

Таблица 4.

критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
воображение	80 %	20 %	-
Память	50 %	30 %	20%
внимание	20 %	60 %	20 %
артикуляция	20 %	60 %	20 %
физические зажимы	-	60 %	40 %
Фантазия	70 %	30 %	-
взаимодействие с партнером	70 %	30 %	-

Как видно из таблицы 4, заключительная диагностика показывает позитивные тенденции: низкий уровень развития воображения у участников опытной работы не выявлен, уменьшился условно низкий уровень памяти (с 30 % до 20 %), внимания (с 40 % до 20 %), артикуляции (с 40 % до 20 %), умений снимать физические зажимы (с 60 % до 40 %). Также выявлен условно средний уровень развития воображения (30 %), памяти (50 %), внимания (60 %), артикуляции (60 %), умений снимать физические зажимы (40 %), фантазии (80 %), не выявлен низкий уровень взаимодействия с партнером. Диаграмма, показывающая результаты начальной и заключительной диагностики, представлена на рисунке 1.

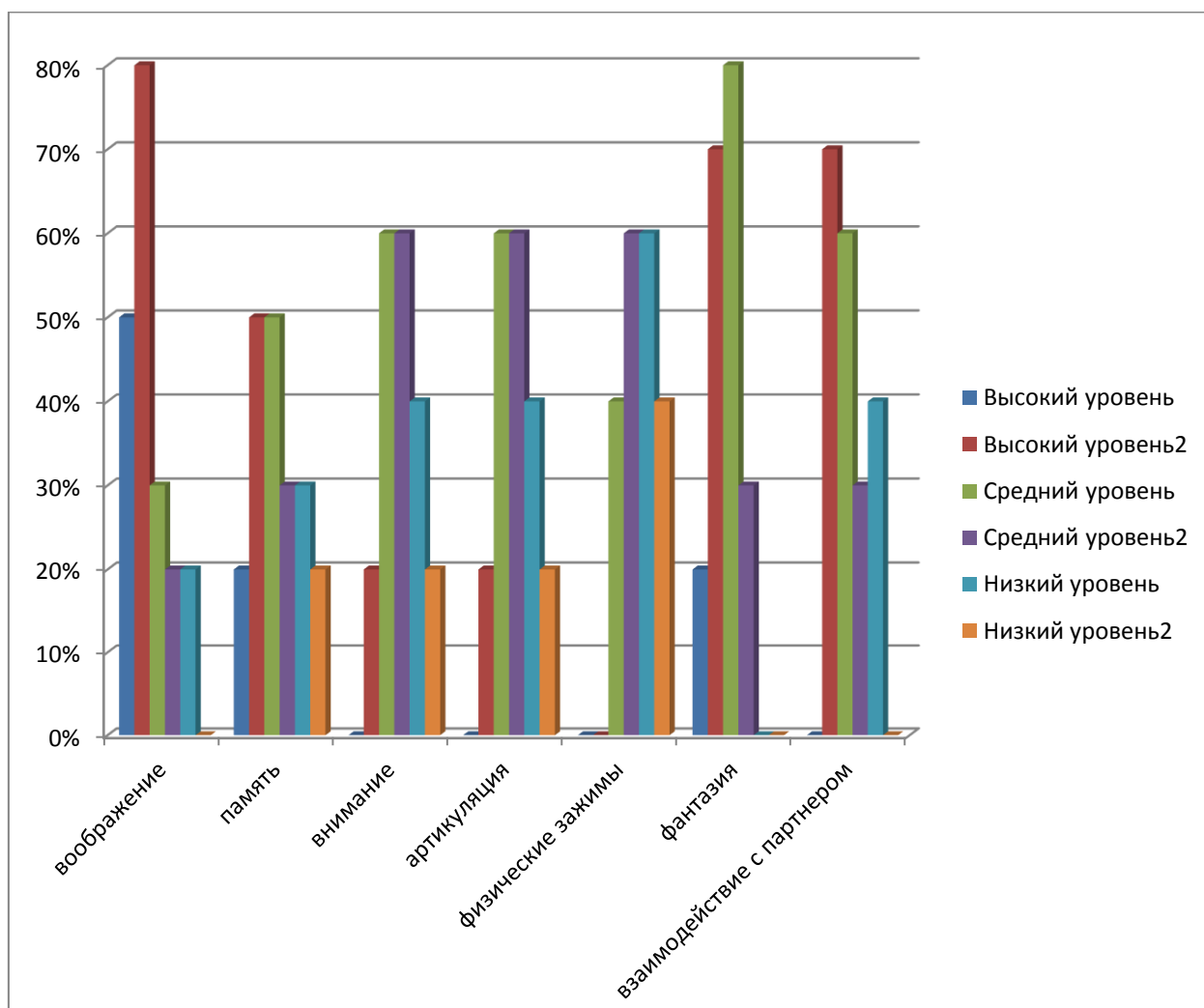


Рис 1. Результаты начальной и заключительной диагностики

Также диагностика показывает увеличение высокого уровня развития воображения (от 50 % до 80 %), памяти (от 20 % до 50 %), внимания (от 0 до

20 %), артикуляции (от 0 до 20 %), фантазии (от 20 % до 70 %), умений взаимодействовать с партнером (от 0 до 70 %). Улучшились показатели умений снимать физические зажимы: увеличился условно средний уровень (от 40 % до 60 %).

Таким образом, результаты опытной работы подтвердили гипотезу: если использовать методы и приемы театральной педагогики на занятиях любительского кукольного театра, то творческие способности у детей младшего школьного возраста развиваются.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение сформулируем основные выводы выпускной квалификационной работы. Цель и задачи выполнены.

В первой главе дано определение понятию «способности». Под способностями понимается ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности и обеспечивающих высокие достижения в ней; сложные образования, взаимодействующие на основе природных задатков, индивидуально-психологических особенностей человека и общественно выработанных знаний и способов действий. Способности проявляются на основе задатков и развиваются в условиях активной и адекватной им деятельности. Выявлена взаимосвязь между способностями и знаниями, умениями, навыками: способности являются, с одной стороны, предпосылками овладения знаниями, умениями, навыками, и, с другой стороны, в процессе этого овладения развиваются сами. Способности развиваются в единстве с чертами характера, тесно связаны с характером, волей, целями человека, интересами и склонностями.

Описаны творческие способности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого числа идей; гибкость как способность продуцировать разнообразные идеи; оригинальность как способность давать нестандартные ответы; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность к анализу и синтезу.

Охарактеризованы творческие способности в театральной деятельности: богатое воображение, легкость ассоциирования, отличная память, способность к импровизации, эмоциональная отзывчивость, фантазия, сценическое внимание, тесно взаимосвязанные между собой.

Также охарактеризованы возрастные и психологические особенности младшего школьного возраста. Основные психологические новообразования этого возраста: произвольность и осознанность всех психических процессов (внимания, ощущений, памяти, восприятия, мышления, воображения и т.д.),

их интеллектуализация, развитие эмоционально-волевой сферы, речи, учебной мотивации, самосознания.

Во второй главе описана опытная работа, проведенная на базе «Комплексного Социального Центра по Обслуживанию Населения» п. Рефтинский с детьми младшего школьного возраста в процессе занятий любительским кукольным театром в 2015-2016 учебном году. В ней приняли участие десять учащихся младшего школьного возраста.

Для проведения опытной работы разработаны три блока творческих заданий: 1) упражнения на развитие памяти, воображения, внимания, фантазии; 2) упражнения для проведения артикуляционной и дыхательной гимнастики; 3) упражнения на взаимодействие с партнером и снятие физических зажимов. Разработаны критерии оценивания:

- воображение;
- память;
- внимание;
- артикуляция;
- физический зажим;
- фантазия;
- взаимодействие с партнером.

А также сформированы следующие уровни выполнения заданий: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень характеризуется выразительностью исполнения упражнения, самостоятельным поиском решения, умением найти новые творческие решения, свободой при взаимодействии с партнером (2 балла)

Средний уровень характеризуется выразительностью исполнения упражнения при помощи преподавателя, затруднениями в самостоятельном поиске решения, неумением найти новые творческие решения, незначительными затруднениями при взаимодействии с партнером (1 балл).

Низкий уровень характеризуется невыразительностью исполнения упражнения, отсутствием самостоятельного поиска решения, значительными затруднениями при взаимодействии с партнером (0 баллов).

Описаны упражнения, которые были использованы в процессе опытной работы: вербальные и невербальные упражнения, театральные игры, упражнения для проведения артикуляционной гимнастики, тренинги на снятие физических зажимов и развитие умений взаимодействовать с партнером.

Проведение заключительной диагностики показывает позитивные тенденции: не выявлен низкий уровень развития воображения, фантазии, умений взаимодействовать с партнером. Отмечен рост среднего и высокого уровней развития воображения, памяти, внимания, артикуляции, фантазии, умений снимать физические зажимы и умений взаимодействовать с партнером у учащихся младшего школьного возраста на занятиях любительским кукольным театром.

Таким образом, результаты опытной работы подтвердили гипотезу: если использовать методы и приемы театральной педагогики на занятиях любительского кукольного театра, то творческие способности у детей младшего школьного возраста развиваются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азбука общения: развитие личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб. : Детство-Пресс, 2010. 384 с.
2. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности // Склонности и способности. Л. : 1962. 308 с.
3. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
5. Большой Энциклопедический Словарь. М. : 2002. 1456 с.
6. Бугева Л.П. Личность и среда. Ребёнок в системе коллективных отношений. М. : Изд-во МГУ, 1992. 59 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь: электронный доступ:www.klex.ru/14.
8. Гилфорд Дж. Природа человеческого интеллекта. Нью-Йорк: 1967. 301 с.
9. Гиппиус С. В. Гимнастика чувств. СПб. : Речь, 2008. 218 с.
10. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность. М. : 2003. 285 с.
11. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М. : 2006. 198 с.
12. Каузова А. Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано (глава 2). М. : Владос, 2002. С. 22-36.
13. Кипнис М. Ш. Актерский тренинг. М. : АСТ, 2007. 173 с.
14. Леонтьев А. Н. О формировании способности. М. : Планета, 1996. 304 с.
15. Леонтьев А. А. Психология общения. 3-е изд. М. : Смысл, 1999. 214с.

16. Масленникова О. М. Развитие коммуникативных способностей детей посредством театрализованной деятельности // Молодой ученый. 2014. № 19. С. 581 - 583.
17. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
18. Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей. СПб. : 2004. 216 с.
19. Полищук В. А. Книга актерского мастерства. Всеволод Мейерхольд. М. : АСТ. 2010. 215 с.
20. Пеня Т. Р., Ершова А. П. Театральные занятия для младших школьников. М. : 2005. 309 с.
21. Рахно, М.О. Кукольный театр. М. : Феникс, 2008. 224 с.
22. Рождественская Н. В. Диагностика актерских способностей// Практикум по психодиагностике. СПб. : Речь, 2009. 180 с.
23. Рождественская Н. В. Психология художественного творчества. СПб. : Речь, 2005. 504 с.
24. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Речь, 2007. 432 с.
25. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М. : Артист, 2008. 417 с.
26. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. : Знание, 1961. 140 с.
27. Чехов М. А. О технике актера. М. : АСТ, 2007. 144 с.
28. Чехов М. А. Тайны актерского мастерства. М. : АСТ, 2009. 185 с.
29. Чурилова Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников. М. : Владос, 2003. 174 с.
30. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант. М. : Просвещение, 2002. 386 с.
31. Щетинин М. Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. М. : Метафора, 2004. 280 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ







